Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition *Open Access*

Summer (2026) 2(2), (77-88)
https://doi.org/10.30473/elc.2026.79551.1035

ORIGINAL ARTICLE

The Role of Emotion Regulation and Psychological Resilience in Predicting Academic Engagement Among Students

Hossein Souri[1*], Auob Garavand[2]

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Business Administration, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence:
Hossein Souri
Email: hossein.souri@pnu.ac.ir

Received: 20/Mar/2026
Revised: 23/Apr/2026
Accepted: 17/Jun/2026
Published: 22/Jun/2026

ow to cite
Souri, H. & Garavand, A. (2026). The Role of Emotion Regulation and Psychological Resilience in Predicting Academic Engagement Among Students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (2), 77-88. (https://doi.org/10.30473/elc.2026.79551.1035)

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the role of emotion regulation and psychological resilience in predicting academic engagement among secondary school students in Kuhdasht County. The research method was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all (4800) secondary school students in Kuhdasht County during the 2025-2026 academic year, from which 240 students (120 girls and 120 boys) were selected through multi-stage cluster random sampling. Data collection instruments included the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, the Connor-Davidson Resilience Scale, and the Academic Engagement Questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and simultaneous multiple regression analysis. Findings revealed a positive and significant correlation between emotion regulation and academic engagement, and between psychological resilience and academic engagement. Multiple regression analysis indicated that emotion regulation ($\beta = 0.45$) and psychological resilience ($\beta = 0.33$) significantly predicted academic engagement, with these two variables collectively explaining 48% of the variance in academic engagement. Emotion regulation was found to have a greater contribution to predicting academic engagement compared to psychological resilience. The findings suggest that strengthening emotion regulation skills and fostering psychological resilience can enhance students' academic engagement and involvement. Therefore, designing educational and psychological interventions based on these two constructs in schools is recommended.

KEYWORDS

Emotion Regulation, Psychological Resilience, Academic Engagement, Students.

Copyright © 2026 The Authors. Published by Payame Noor University.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم، شماره دوم، تابستان ۱۴۰۵ (۷۷–۸۸)

https://doi.org/10.30473/elc.2026.79551.1035

«مقاله پژوهشی»

نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

حسین سوری[۱*]، ایوب گراوند[۲]

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

حسین سوری

رایانامه: hossein.souri@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

استناد به این مقاله:

سوری، حسین و گراوند، ایوب. (۱۴۰۵). نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت*، ۲(۲)، ۷۷–۸۸.

(https://doi.org/10.30473/elc.2026.79551.1035)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کوهدشت انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی (۴۸۰۰) دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کوهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود که از میان آن‌ها ۲۴۰ دانش‌آموز (۱۲۰ دختر و ۱۲۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان، مقیاس تاب‌آوری کانر–دیویدسون و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان تحلیل شدند. یافته‌های مطالعه نشان داد که بین تنظیم هیجان و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و بین تاب‌آوری روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی نیز همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که تنظیم هیجان با ضریب بتای ۰/۴۵ و تاب‌آوری روان‌شناختی با ضریب بتای ۰/۳۳ به‌طور معناداری اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و این دو متغیر درمجموع ۴۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین کردند. براساس یافته‌ها، تنظیم هیجان سهم بیشتری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی نسبت به تاب‌آوری روان‌شناختی داشت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان و پرورش تاب‌آوری روان‌شناختی می‌تواند به افزایش اشتیاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. بنابراین، طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مبتنی بر این دو سازه در مدارس توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی

تنظیم هیجان، تاب‌آوری روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان.

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشرشده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

اشتیاق تحصیلی[1] به‌عنوان یکی از سازه‌های محوری روان‌شناسی تربیتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی، انگیزش و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ایفا می‌کند. این مفهوم به‌عنوان اساس تلاش‌های اصلاحی در نظام تعلیم‌وتربیت مطرح‌شده و شامل ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است که میزان درگیری دانش‌آموزان با فعالیت‌های آموزشی را نشان می‌دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی نه‌تنها بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد، بلکه به توسعه مهارت‌های اجتماعی و خودباوری نیز کمک می‌کند (کویونجوغلو[2]، ۲۰۲۱). همچنین شواهد حاکی از آن است که اشتیاق تحصیلی یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های پیامدهای مثبت یادگیری ازجمله عملکرد تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان است (وونگ[3] و همکاران، ۲۰۲۴). در بافتار روان‌شناسی مثبت‌نگر، اشتیاق تحصیلی به‌عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان تلقی می‌شود که با ویژگی‌هایی مانند خودکارآمدی، تاب‌آوری و شایستگی اجتماعی-هیجانی پیوندی دوسویه دارد (ژانگ[4] و همکاران، ۲۰۲۲). در دوران تحصیل، دانش‌آموزان با چالش‌ها و فشارهای متعددی ازجمله نمرات ضعیف، تهدید عزت‌نفس و کاهش انگیزه مواجه هستند که می‌تواند منبع استرس برای آنان باشد. در چنین شرایطی، شناسایی عوامل محافظت‌کننده‌ای که به دانش‌آموزان در مواجهه با این چالش‌ها کمک می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک سازه چندبعدی و پویا، فراتر از حضور فیزیکی یا انجام تکالیف ساده است و به مشارکت فعال، هدفمند و خودانگیخته دانش‌آموز در فرایند یادگیری اشاره دارد که شامل ابعاد رفتاری (تلاش و پایداری)، عاطفی (علاقه و تعلق) و شناختی (سرمایه‌گذاری ذهنی و راهبردهای یادگیری) است (وونگ و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات جدید نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی در طول دوران تحصیل نوسان می‌کند و عواملی مانند کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز، فرصت‌های تعامل با همسالان، و حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌توانند به‌طور معناداری آن را پیش‌بینی کنند (وانسوترشتد[5] و همکاران، ۲۰۲۴).

یکی از این عوامل محافظت‌کننده، تنظیم هیجان[6] است که به توانایی فرد در مدیریت و تعدیل هیجانات خود اشاره دارد. تنظیم هیجان به‌عنوان یک فرایند پویا، شامل راهبردهایی است که افراد برای تغییر شدت، مدت و نوع تجربه هیجانی خود به‌کار می‌گیرند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد مختلف اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی تأثیر معناداری دارد (هاشمی خسروشاهی و همکاران، ۱۴۰۴). همچنین مرور نظام‌مند و فراتحلیل انجام‌شده توسط رومو[7] و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که برخی راهبردهای تنظیم هیجان مانند حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند، درحالی‌که راهبردهای اجتناب و سرزنش خود با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارند. این یافته‌ها حاکی از آن است که نحوه مدیریت هیجانات توسط دانش‌آموزان می‌تواند به‌طور مستقیم بر میزان درگیری و اشتیاق آنان در فعالیت‌های تحصیلی اثر بگذارد. در همین راستا، دانگ[8] و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان نشان دادند که تنظیم هیجان به‌عنوان یک متغیر میانجی جزئی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و اشتیاق یادگیری عمل می‌کند، به این معنا که دانش‌آموزانی که از راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه‌تر استفاده می‌کنند، سطوح بالاتری از درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی را در فرایند یادگیری تجربه می‌کنند. جدیدی‌محمدآبادی و فردوسی (۱۴۰۵) نشان دادند که رابطه بین تنظیم هیجانی با ناگویی هیجانی، مثبت و معنی‌دار است اما با کمال‌گرایی معنی‌دار نبود. یافته‌های همبستگی نشان داد رابطه بین راهبرد تنظیم هیجان سرکوبی با ناگویی هیجانی، مثبت و معنی‌دار است اما با کمال‌گرایی، معنی‌دار نبود.

در کنار تنظیم هیجان، تاب‌آوری روان‌شناختی[9] به‌عنوان یکی دیگر از سازه‌های کلیدی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی مطرح می‌شود. تاب‌آوری به توانایی فرد در بازگشت به حالت تعادل پس از مواجهه با شرایط دشوار اشاره دارد و به‌عنوان یک منبع درونی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در برابر فشارهای تحصیلی مقاومت‌کرده و انگیزه خود را حفظ کنند. مرور نظام‌مند انجام‌شده توسط ورا-ساگردو[10] و همکاران (۲۰۲۵) بر روی ۲۰ مطالعه با بیش از ۱۳۰۰۰ دانش‌آموز در ۱۸ کشور نشان داد که حدود ۳۸ درصد مطالعات اثرات مستقیم مثبت تاب‌آوری بر عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند، درحالی‌که ۲۳ درصد مطالعات نقش میانجی‌گری

1. Academic engagement
2. Koyuncuoglu
3. Wong
4. Zhang
5. Vansoeterstede
6. Emotion regulation
7. Romo
8. Dang
9. Psychological resilience
10. Vera-sagredo

متغیرهایی مانند اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی را در این رابطه نشان داده‌اند. همچنین گالوه-گونزالس[1] و همکاران (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای بر روی ۱۱۶۷ دانشجوی اسپانیایی نشان دادند که تاب‌آوری نقش میانجی‌گر کاملی در رابطه بین عواملی مانند رضایت از رشته تحصیلی، ادغام اجتماعی و یادگیری خودتنظیمی با اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته بدان معناست که تاب‌آوری نه‌تنها یک ویژگی فردی ثابت نیست، بلکه فرایندی پویا است که از تعامل فرد با محیط اجتماعی و تحصیلی شکل می‌گیرد و به‌عنوان یک سازوکار انتقالی، تأثیر سایر منابع را به اشتیاق تحصیلی منتقل می‌کند. براساس چارچوب نظری چرخه گسترش و ساخت، تاب‌آوری با فعال‌سازی سازوکارهای بازسازی شناختی و تنظیم هیجان، به فرد کمک می‌کند تا از محدودیت‌های ناشی از هیجانات منفی رهاشده و چرخه صعودی انگیزش و درگیری تحصیلی را حفظ کند.

پژوهش‌های داخلی نیز به بررسی رابطه تاب‌آوری روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی پرداخته‌اند. عبدالله‌زادگان قاسم‌آبادی و عاشوری (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه میان کیفیت تدریس با اشتیاق به تحصیل دانش‌آموزان نشان دادند که میان تاب‌آوری روان‌شناختی با اشتیاق به تحصیل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تاب‌آوری روان‌شناختی در این رابطه نقش میانجی ایفا می‌کند. این یافته‌ها حاکی از آن است که تاب‌آوری نه‌تنها به‌عنوان یک متغیر پیش‌بین مستقیم، بلکه به‌عنوان یک سازوکار واسطه‌ای در فرایند شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی عمل می‌کند. همچنین صفری (۱۴۰۵) نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود داشت. در همین راستا، هاشمی خسروشاهی و همکاران (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای به اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی پرداختند و نشان دادند که راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان می‌توانند رابطه بین راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی را واسطه‌گری کنند. این یافته اهمیت تنظیم هیجان را به‌عنوان یک مکانیسم واسطه‌ای در فرایندهای تحصیلی برجسته می‌سازد.

پژوهش‌های دیگری نیز به بررسی رابطه تنظیم هیجان با اشتیاق تحصیلی پرداخته‌اند. بازگیرپور و حیدری (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که بین تنظیم هیجان و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تنظیم هیجان می‌تواند به‌عنوان یک پیش‌بین قوی برای اشتیاق تحصیلی محسوب شود. همچنین مرادی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به بررسی نقش خودتنظیمی هیجانی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی پرداختند و نتایج نشان داد که خودتنظیمی هیجانی سهم معناداری در تبیین واریانس اشتیاق تحصیلی دارد. در سطح بین‌المللی نیز ژنگ، لاجوی و لی[2] (۲۰۲۳) در یک فراتحلیل نشان داد که اگرچه رابطه بین تنظیم هیجان و اشتیاق یادگیری در مطالعات متعددی تأیید شده است، اما فراتحلیل‌های موجود عمدتاً بر رابطه تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی (نمرات) متمرکز بوده‌اند و نه با اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک سازه چندبعدی. این شکاف پژوهشی در بافتار ایرانی نیز قابل مشاهده است، بیشتر مطالعات داخلی یا به بررسی تنظیم هیجان پرداخته‌اند و یا تاب‌آوری را به‌عنوان متغیر پیش‌بین بررسی کرده‌اند، اما مدل ترکیبی که تأثیر هم‌زمان و تعاملی این دو سازه را بر ابعاد مختلف اشتیاق تحصیلی تبیین کند، به‌طور کافی موردتوجه قرار نگرفته است.

با وجود پژوهش‌های متعددی که به بررسی رابطه تنظیم هیجان و تاب‌آوری با اشتیاق تحصیلی پرداخته‌اند، خلأ پژوهشی قابل‌توجهی در مورد مدل ترکیبی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس این دومتغیر به‌طور هم‌زمان در جمعیت دانش‌آموزان ایرانی وجود دارد. بیشتر مطالعات موجود، هریک از این متغیرها را به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار داده‌اند و کمتر پژوهشی به تعامل هم‌زمان تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی پرداخته است. از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی نیز عمدتاً بر جمعیت‌های غربی متمرکز بوده‌اند و تعمیم‌پذیری یافته‌های آن‌ها به بافتار فرهنگی ایران با چالش مواجه است. با توجه به ویژگی‌های خاص نظام آموزشی ایران و تفاوت‌های فرهنگی در نحوه ابراز و مدیریت هیجانات، نیاز به پژوهش‌های بومی که به بررسی هم‌زمان این متغیرها بپردازند، بیش از پیش احساس می‌شود.

اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یکی از سازه‌های کلیدی روان‌شناسی تربیتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی، انگیزش و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردارند، عملکرد تحصیلی بهتری داشته و کمتر درمعرض افت تحصیلی و ترک تحصیل قرار می‌گیرند. بنابراین، شناسایی عواملی که می‌توانند اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی و تقویت کنند، از اهمیت نظری و کاربردی

1. Galve-gonzález

2. Zheng, lajoie, & li

بالایی برخوردار است. از یک‌سو، بیشتر مطالعات موجود، هریک از این متغیرها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند و کمتر پژوهشی به تعامل هم‌زمان آن‌ها پرداخته است. از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی عمدتاً بر جمعیت‌های غربی متمرکز بوده و تعمیم‌پذیری یافته‌های آن‌ها به بافتار فرهنگی ایران با چالش مواجه است.

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان انجام می‌شود. این مطالعه به‌دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی می‌توانند به‌طور معناداری اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند و سهم هریک از این متغیرها در تبیین واریانس اشتیاق تحصیلی چقدر است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند بینش‌های ارزشمندی برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم آورد تا با طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد، گامی مؤثر در جهت ارتقای اشتیاق و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بردارند.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-همبستگی از نوع پیش‌بینی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان کوهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. براساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش شهرستان کوهدشت، تعداد کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در این شهرستان حدود ۴۸۰۰ نفر برآورد شد.

حجم نمونه پژوهش براساس قاعده سرانگشتی تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷)، حداقل حجم نمونه برای تحلیل رگرسیون چندگانه برابر با $N \geq 50 + 8m$ است که در آن m تعداد متغیرهای پیش‌بین است. در پژوهش حاضر با ۲ متغیر پیش‌بین (تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی)، حداقل حجم نمونه برابر با ۶۶ نفر محاسبه می‌شود که حجم نمونه ۲۴۰ نفری به‌مراتب بالاتر از این حداقل است و از توان آماری کافی برخوردار می‌باشد. بنابراین حجم نمونه مطالعه حاضر برابر با ۲۴۰ نفر محاسبه و انتخاب گردید. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین‌ترتیب که ابتدا از میان مدارس متوسطه دوم شهرستان کوهدشت، ۸ مدرسه (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه، چندکلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و از میان دانش‌آموزان هر کلاس، به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. درنهایت، ۲۴۰ دانش‌آموز (۱۲۰ دختر و ۱۲۰ پسر) به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب شدند.

معیارهای ورود به پژوهش: اشتغال به تحصیل در مدارس دولتی شهرستان کوهدشت، تمایل به مشارکت در پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموز و والدین و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی در زمان اجرای پژوهش. معیارهای خروج از پژوهش: عدم تکمیل کامل پرسشنامه‌ها (پاسخ‌ندادن به بیش از ۱۰ درصد سؤالات)، انصراف از ادامه مشارکت در هر مرحله از پژوهش و ارائه پاسخ‌های یکنواخت و غیرقابل‌اعتماد (براساس بررسی اولیه)، بود.

ابزارها

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان[1] (CERQ): این پرسشنامه توسط گارنفسکی[2] و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده و دارای ۳۶ گویه در ۹ خرده‌مقیاس است که براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. در نسخه اصلی، پایایی این ابزار با ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای مثبت، منفی و کل‌شناختی به‌ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۹۳ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی به فاصله یک سال برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰/۴۸ تا ۰/۶۵ قرار داشت. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بیانگر برازش مطلوب مدل بود. در مطالعات بین‌المللی جدید، ژنگ و همکاران (۲۰۲۴) با تحلیل عاملی تأییدی، ساختار ۹ عاملی نسخه کوتاه CERQ را تأیید کردند و نشان دادند که این ابزار از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است. همچنین ایلیچ[3] و همکاران (۲۰۲۵) در نمونه‌ای از ۶۷۴ بزرگسال، روایی ساختاری و همگرای این پرسشنامه را تأیید کردند. در ایران، پایایی این ابزار با ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۳ گزارش شده است و روایی ساختاری آن با تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است (بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳).

مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون[4] (CD-RISC): این مقیاس توسط کانر و دیویدسون[5] (۲۰۰۳) تدوین شده و شامل ۲۵ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۰ = کاملاً نادرست تا ۴ = همیشه درست) است. کانر و دیویدسون پایایی مقیاس را ۰/۹۳ و روایی آن را به روش تحلیل عاملی مناسب گزارش کردند. این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۴) هنجاریابی شد و ضریب

1. Cognitive emotion regulation questionnaire
2. Garnefski
3. Ilić
4. Conor-davidson resilience scale
5. Connor & davidson

پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آمد. برای تعیین روایی، همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه شد و ضریب‌های بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۴ به‌دست آمد. یعقوبی، واقف و نیلایی (۱۳۹۸) در مطالعه خود همسانی درونی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ را ۰/۷۸ گزارش دادند. بخشایش اقبالی و همکاران (۲۰۲۲) نیز در ایران پایایی این ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و روایی آن را با تحلیل عاملی تأیید کردند. گونزالس و همکاران پایایی را با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی آزمون–بازآزمون ۰/۸۷ گزارش کردند.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی[1]: این پرسشنامه توسط فردریکز[2] و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و اعتباریابی شده و دارای ۱۵ گویه با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) است که سه خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری (گویه‌های ۱–۴)، اشتیاق عاطفی (گویه‌های ۵–۱۰) و اشتیاق‌شناختی (گویه‌های ۱۱–۱۵) را می‌سنجد. فردریکز و همکاران پایایی کلی مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و همسانی درونی ابعاد را برای رفتاری، عاطفی و شناختی ۰/۷۸ گزارش کردند.

در ایران، باقری، غضنفری و نیکدل (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به‌دست آوردند و روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان تأیید شد. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد. همچنین بریس و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود آلفای کرونباخ اشتیاق رفتاری ۰/۹۲، اشتیاق عاطفی ۰/۸۷ و اشتیاق‌شناختی ۰/۷۷ را گزارش کردند. پرز–سالاس[3] و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای بر روی ۲۴۳۶ دانش‌آموز شیلیایی و ۳۶۳۲ دانش‌آموز آمریکایی، ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی اشتیاق تحصیلی (MSES) را تأیید کردند و ساختار دوعاملی با دو عامل کلی و هفت عامل اختصاصی را با شاخص‌های برازش مطلوب (CFI=۰/۹۱۵، RMSEA ۰/۰۴۱=) گزارش نمودند. وای[4] و همکاران (۲۰۲۵) نیز در مطالعه‌ای بر روی ۴۹۸ دانشجوی چینی، ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق تحصیلی را بررسی و ساختار سه‌عاملی آن را تأیید کردند (CFI = ۰/۹۹، RMSEA = ۰/۰۶۲).

شیوه اجرای پژوهش

پس از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش شهرستان کوهدشت، پژوهشگر با مراجعه به مدارس منتخب و هماهنگی با مدیران و معلمان، پرسشنامه‌ها را در بین دانش‌آموزان توزیع کرد. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، اهداف پژوهش، نحوه پاسخ‌دهی و محرمانه بودن اطلاعات به دانش‌آموزان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه از آنان کسب گردید. پرسشنامه‌ها به صورت انفرادی و در محیطی آرام و بدون استرس تکمیل شدند. زمان تقریبی تکمیل پرسشنامه‌ها حدود ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود.

داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌های آماری میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره استفاده شد. در سطح استنباطی، برای بررسی رابطه بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و برای بررسی سهم پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل رگرسیون، مفروضه‌های آن شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن رابطه، عدم وجود هم‌خطی چندگانه و همسانی واریانس باقیمانده‌ها بررسی شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش، سپس آمار توصیفی متغیرهای پژوهش (تنظیم هیجان، تاب‌آوری روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی) به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی گزارش می‌شود. در ادامه، ماتریس همبستگی بین متغیرها و نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی ارائه می‌گردد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

متغیر	طبقات	فراوانی (نفر)	درصد
جنسیت	دختر	۱۲۰	۵۰
	پسر	۱۲۰	۵۰
پایه تحصیلی	دهم	۸۰	۳/۳۳
	یازدهم	۸۰	۳/۳۳
	دوازدهم	۸۰	۳/۳۳
سن (سال)	۱۵	۷۲	۳۰
	۱۶	۸۴	۳۵
	۱۷	۶۰	۲۵
	۱۸	۲۴	۱۰
معدل کل	زیر ۱۵	۳۶	۱۵
	۱۵ تا ۱۷	۱۲۰	۵۰
	بالای ۱۷	۸۴	۳۵

1. Scale academic engagemen
2. Fredricks
3. Pérez-salas
4. Wei

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که نمونه پژوهش به‌طور مساوی بین دختران و پسران توزیع شده است. بیشترین فراوانی سنی مربوط به ۱۶ سال (۳۵ درصد) و بیشترین فراوانی معدل مربوط به دامنه ۱۵ تا ۱۷ (۵۰ درصد) بود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیر	دختران (n=۱۲۰)	پسران (n=۱۲۰)	کل نمونه (n=۲٤۰)
	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
تنظیم هیجان	۳۵/۱۲۴ (۷۲/۱۸)	۸۰/۱۲۰ (۴۵/۱۹)	۵۸/۱۲۲ (۱۰/۱۹)
تاب‌آوری روان‌شناختی	۴۰/۸۲ (۲۵/۱۴)	۱۵/۸۰ (۱۰/۱۵)	۲۸/۸۱ (۶۸/۱۴)
اشتیاق تحصیلی	۸۰/۵۴ (۳۵/۹)	۹۰/۵۲ (۱۲/۱۰)	۸۵/۵۳ (۷۸/۹)

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین (انحراف معیار) تنظیم هیجان در دختران ۳۵/۱۲۴ (۷۲/۱۸) و در پسران ۸۰/۱۲۰ (۴۵/۱۹) بود. همچنین میانگین (انحراف معیار) تاب‌آوری روان‌شناختی در دختران ۴۰/۸۲ (۲۵/۱۴) و در پسران ۱۵/۸۰ (۱۰/۱۵) به‌دست آمد .میانگین (انحراف معیار) اشتیاق تحصیلی نیز در دختران ۸۰/۵۴ (۳۵/۹) و در پسران ۹۰/۵۲ (۱۲/۱۰) بود. به‌طور کلی، دختران در هر سه متغیر میانگین بالاتری نسبت به پسران داشتند، هرچند این تفاوت‌ها از نظر آماری معنادار نبود ($p > ۰/۰۵$).

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱ .تنظیم هیجان	۱		
۲ .تاب‌آوری روان‌شناختی	۰/۵۸**	۱	
۳ .اشتیاق تحصیلی	۰/۶۲**	۰/۵۴**	۱

۰۱/۰> P

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که بین تنظیم هیجان و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($r = ۰/۶۲$، $P > ۰/۰۱$). همچنین بین تاب‌آوری روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد ($r = ۰/۵۴$، $P > ۰/۰۱$). علاوه بر این، بین تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی نیز همبستگی مثبت و معناداری به‌دست آمد ($r = ۰/۵۸$، $P > ۰/۰۱$). به‌عبارت دیگر، با افزایش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور معناداری افزایش می‌یابد. قبل از تحلیل پیش‌فرض‌های تحلیل رگرسیون مورد ارزیابی قرار گرفت. نرمال‌بودن توزیع باقیمانده‌ها، برای بررسی این مفروضه، از شاخص‌های کجی و کشیدگی و آزمون شاپیرو–ویلک استفاده شد. نتایج نشان داد که کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۲± قرار دارد و سطح معناداری آزمون شاپیرو–ویلک برای همه متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود که بیانگر نرمال‌بودن توزیع داده‌هاست. برای بررسی استقلال خطاها، از آماره دوربین–واتسون استفاده شد. مقدار این آماره برابر با ۱/۹۲ به‌دست آمد که در دامنه قابل‌قبول ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و نشان‌دهنده عدم وجود همبستگی بین خطاهاست. برای شناسایی داده‌های پرت، از شاخص فاصله کوک استفاده شد. نتایج نشان داد که هیچ داده‌ای خارج از دامنه قابل‌قبول قرار ندارد و تمامی مشاهدات در محدوده مجاز هستند.

جدول ٤. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی

متغیر پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β	t	سطح معناداری	R^2	R^2تعدیل‌شده	F
(ثابت)	۴۵/۱۸	۳/۲۱	-	۵/۷۵	<۰/۰۰۱			
تنظیم هیجان	۰/۲۸	۰/۰۴	۰/۴۵	۷/۰۰	<۰/۰۰۱			
تاب‌آوری روان‌شناختی	۰/۲۲	۰/۰۵	۰/۳۳	۴/۴۰	<۰/۰۰۱			
مدل نهایی						۰/۴۸	۰/۴۷	۳۲/۵۸

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که مدل رگرسیونی در سطح P > ۰/۰۰۱ معنادار است و دو متغیر پیش‌بین با هم توانستند ۴۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین کنند. براساس این نتایج، تنظیم هیجان با ضریب بتای ۰/۴۵ به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بین و پس از آن تاب‌آوری روان‌شناختی با ضریب بتای ۰/۳۳ در رتبه دوم قرار گرفت. همچنین، نتایج نشان داد که تأثیر هر دومتغیر بر اشتیاق تحصیلی مثبت و مستقیم است و سهم تنظیم هیجان در تبیین اشتیاق تحصیلی بیشتر از تاب‌آوری روان‌شناختی می‌باشد. معادله رگرسیون حاصل نشان می‌دهد که با افزایش هریک واحد در تنظیم هیجان، اشتیاق تحصیلی به میزان ۰/۲۸ واحد و با افزایش هریک واحد در تاب‌آوری روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی به میزان ۰/۲۲ واحد افزایش می‌یابد.

نتیجه گیری و بحث

برای تجزیه‌وتحلیل نتایج به‌دست‌آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها، می‌توان چنین استدلال کرد که پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کوهدشت انجام شد. یافته‌های مطالعه نشان داد که بین تنظیم هیجان و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (r = ۰/۶۲، P > ۰/۰۱) و تنظیم هیجان با ضریب بتای ۰/۴۵ قوی‌ترین پیش‌بین اشتیاق تحصیلی است. همچنین بین تاب‌آوری روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد (r = ۰/۵۴، P > ۰/۰۱) و تاب‌آوری روان‌شناختی با ضریب بتای ۰/۳۳ در رتبه دوم پیش‌بینی قرار گرفت. مدل رگرسیونی نیز در سطح P < ۰/۰۰۱ معنادار بود و دومتغیر پیش‌بین باهم توانستند ۴۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین کنند.

تبیین نقش تنظیم هیجان در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی: یافته اصلی پژوهش نشان داد که تنظیم هیجان قوی‌ترین پیش‌بین اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است. هاشمی خسروشاهی و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد مختلف اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی تأثیر معناداری دارد. همچنین هاشمی خسروشاهی و همکاران (۱۴۰۴) گزارش کردند که راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان می‌توانند رابطه بین راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی را واسطه‌گری کنند. در سطح بین‌المللی، رومو و همکاران (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل بر روی ۲۰ مطالعه نشان دادند که راهبرد حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و راهبردهای اجتناب و سرزنش خود با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. دانگ و همکاران (۲۰۲۵) نیز در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان نشان دادند که تنظیم هیجان به‌عنوان یک متغیر میانجی جزئی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و اشتیاق یادگیری عمل می‌کند.

تبیین این یافته را می‌توان چنین استدلال کرد که دانش‌آموزانی که از راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه‌تر مانند ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی استفاده می‌کنند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مانند شکست در امتحان یا فشارهای درسی، هیجانات منفی خود را به شیوه‌ای مؤثر مدیریت‌کرده و از این طریق، توانایی خود را برای حفظ تمرکز، مشارکت فعال در کلاس و پیگیری اهداف تحصیلی حفظ می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که از راهبردهای ناسازگارانه مانند نشخوار فکری و فاجعه‌سازی استفاده می‌کنند، در دام هیجانات منفی گرفتار شده و اشتیاق و درگیری تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. این یافته با چارچوب نظری چرخه گسترش و ساخت فردریکسون نیز هماهنگ است؛ به این معنا که هیجانات مثبت، دامنه تفکر و عمل فرد را گسترش داده و منابع روان‌شناختی او را تقویت می‌کنند که نتیجه آن افزایش درگیری و اشتیاق در فعالیت‌های تحصیلی است.

درمجموع این یافته می‌تواند چنین تبیین شود که دانش‌آموزانی که از راهبردهای سازگارانه مانند ارزیابی مجدد شناختی استفاده می‌کنند، نه‌تنها هیجانات منفی خود را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مدیریت می‌کنند، بلکه از طریق بازتفسیر موقعیت‌های استرس‌زا به عنوان فرصت‌های یادگیری، سطوح بالاتری از درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی را تجربه می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که از سرکوب هیجانی استفاده می‌کنند، اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت هیجانات منفی خود را پنهان کنند، اما این راهبرد در بلندمدت منجر به کاهش منابع شناختی و کاهش اشتیاق تحصیلی می‌شود.

تبیین نقش تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی: یافته دیگر پژوهش نشان داد که تاب‌آوری روان‌شناختی نیز به‌طور معناداری اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است. عبدالله‌زادگان قاسم‌آبادی و عاشوری (۱۴۰۲) نشان دادند که میان

تاب‌آوری روان‌شناختی با اشتیاق به تحصیل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تاب‌آوری روان‌شناختی در این رابطه نقش میانجی ایفا می‌کند. ورا-ساگردو و همکاران (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند بر روی ۲۰ مطالعه با بیش از ۱۳۰۰۰ دانش‌آموز در ۱۸ کشور نشان دادند که حدود ۳۸ درصد مطالعات اثرات مستقیم مثبت تاب‌آوری بر عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند و ۲۳ درصد مطالعات نقش میانجی‌گری متغیرهایی مانند اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی را تأیید کرده‌اند. گالوه-گونزالس و همکاران (۲۰۲۶) نیز در مطالعه‌ای بر روی ۱۱۶۷ دانشجوی اسپانیایی نشان دادند که تاب‌آوری نقش میانجی‌گر کاملی در رابطه بین عواملی مانند رضایت از رشته تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کند.

تبیین این یافته را می‌توان چنین توضیح داد که تاب‌آوری روان‌شناختی به‌عنوان یک منبع درونی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با شکست‌ها و موانع تحصیلی، به‌جای تسلیم‌شدن، منابع روان‌شناختی خود را بازسازی‌کرده و با انگیزه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی بازگردند. دانش‌آموزان تاب‌آور، شکست‌ها را به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری تلقی می‌کنند و از این‌رو، سطح بالاتری از اشتیاق و درگیری تحصیلی را تجربه می‌کنند. براساس چارچوب نظری چرخه گسترش و ساخت، تاب‌آوری با فعال‌سازی سازوکارهای بازسازی شناختی و تنظیم هیجان، به فرد کمک می‌کند تا از محدودیت‌های ناشی از هیجانات منفی رها شده و چرخه صعودی انگیزش و درگیری تحصیلی را حفظ کند. این یافته نشان می‌دهد که تاب‌آوری نه‌تنها به‌عنوان یک متغیر پیش‌بین مستقیم عمل می‌کند، بلکه از طریق تقویت خودکارآمدی، اثر خود را بر اشتیاق تحصیلی اعمال می‌کند.

تبیین سهم بیشتر تنظیم هیجان نسبت به تاب‌آوری: یافته جالب توجه دیگر پژوهش حاضر این بود که تنظیم هیجان سهم بیشتری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی نسبت به تاب‌آوری روان‌شناختی داشت. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که تنظیم هیجان به‌عنوان یک فرایند فعال و قابل آموزش، به‌طور مستقیم بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با موقعیت‌های تحصیلی اثر می‌گذارد. درحالی‌که تاب‌آوری بیشتر به‌عنوان یک ویژگی پایدارتر و متأثر از عوامل رشدی و محیطی عمل می‌کند، تنظیم هیجان راهبردهایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد که می‌توانند در لحظه و در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا به کار گیرند. از این‌رو، تنظیم هیجان به‌دلیل ماهیت فعال و قابل مداخله‌بودن، سهم بیشتری در تبیین اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته با نتایج ژنگ، لاجوی و لی (۲۰۲۵) هماهنگ است که نشان داد اگرچه رابطه بین تنظیم هیجان و اشتیاق یادگیری در مطالعات متعددی تأیید شده است، اما فراتحلیل‌های موجود عمدتاً بر رابطه تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی متمرکز بوده‌اند و نه با اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک سازه چندبعدی.

تبیین واریانس تبیین‌شده یافته‌های پژوهش نشان داد که دومتغیر تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی باهم ۴۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کنند. این میزان از واریانس تبیین‌شده نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قابل‌توجه این دومتغیر است. با این حال، حدود ۵۲ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی توسط متغیرهایی خارج از مدل تبیین می‌شود که می‌توانند شامل عواملی مانند حمایت اجتماعی، کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی و عوامل خانوادگی باشند. این یافته با نتایج کویونجوغلو (۲۰۲۱) هماهنگ است که نشان داد خودکارآمدی تحصیلی نیز نقش مهمی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر به‌طور کلی نشان می‌دهد که تنظیم هیجان و تاب‌آوری روان‌شناختی از عوامل کلیدی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم هستند. تنظیم هیجان به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بین، نقش محوری در نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی ایفا می‌کند و تاب‌آوری روان‌شناختی به‌عنوان یک منبع درونی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پس از مواجهه با شکست‌ها، انگیزه و درگیری تحصیلی خود را حفظ کنند. براساس این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناختی در مدارس بر تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان و پرورش تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان متمرکز شوند. طراحی کارگاه‌های آموزش تنظیم هیجان، جلسات مشاوره گروهی با هدف افزایش تاب‌آوری و تلفیق این مهارت‌ها در برنامه درسی مدارس می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای اشتیاق و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید در تعمیم نتایج مدّنظر قرار گیرد. اول، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی است و امکان نتیجه‌گیری درباره روابط علی را محدود می‌کند. دوم، جامعه آماری محدود به دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کوهدشت بود که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق و مقاطع تحصیلی را با چالش مواجه می‌سازد. سوم، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی ممکن است با سوگیری مطلوبیت اجتماعی همراه باشد. چهارم، متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر بالقوه‌ای مانند حمایت

اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و جو مدرسه در مدل پژوهش لحاظ نشدند. پنجم، حجم نمونه ۲۴۰ نفری اگرچه برای تحلیل رگرسیون کافی بود، اما برای مدل‌یابی معادلات ساختاری با متغیرهای بیشتر، حجم نمونه بزرگ‌تری موردنیاز است.

براساس یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی به بررسی روابط علی بین متغیرها بپردازند. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی در رابطه بین تنظیم هیجان و تاب‌آوری با اشتیاق تحصیلی می‌تواند درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های زیربنایی فراهم آورد. طراحی مداخلات آزمایشی مبتنی بر آموزش تنظیم هیجان و پرورش تاب‌آوری و بررسی اثربخشی آن‌ها بر اشتیاق تحصیلی در قالب کارآزمایی‌های تصادفی‌شده نیز توصیه می‌شود. علاوه‌بر این، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مقاطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی مختلف می‌تواند به تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج کمک کند.

دسترسی به داده‌ها: داده‌های خام این پژوهش به‌دلیل محرمانه‌بودن اطلاعات شرکت‌کنندگان و محدودیت‌های اخلاقی، به‌صورت عمومی در دسترس نیست. با این حال، داده‌های تحلیل‌شده و کدهای آماری درصورت درخواست معقول از نویسنده مسئول قابل ارائه است.

تعارض منافع: نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافعی در ارتباط با انتشار این مقاله وجود ندارد.

مشارکت‌های نویسندگان: همه نویسندگان در طراحی پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آماری، نگارش اولیه و بازنگری نهایی مقاله سهم برابر داشته‌اند. همچنین همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مطالعه و تأیید کرده‌اند.

تأمین مالی: این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سازمان‌ها یا نهادهای دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

شفافیت: نویسندگان اعلام می‌کنند که تمامی مراحل این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی انجام شده است. رضایت آگاهانه از تمامی شرکت‌کنندگان کسب‌گردیده و محرمانه‌بودن اطلاعات آنان تضمین شده است. داده‌های مورد استفاده در این پژوهش حاصل کار اصلی نویسندگان است و هیچ‌گونه دستکاری یا جعل داده‌ای صورت نگرفته است.

References

Anahita Abdolah Zadegan, Ashouri Haideh , (2022). Mediating Role of Psychological Resilience in the Relationship between Instruction Quality and Students' Enthusiasm for Education, *Journal of Curriculum Development and Educational Planning Research,* 12(2), 347-359. doi: 20.1001.1.22517758.1401.2.2.1.8. [In Persian].

Bakhshayesh Eghbali, B., Pourramzani, A., Bahadivand Chegini, A. H., Mirniam, L., Hasanzadeh, K., & Saadat, S. (2022). Validity and reliability of connor-davidson resilience scale in patients with multiple sclerosis: a psychometric study in Iran. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, *9*(2), 45-50. http://doi.org/10.32592/ajnpp.2022.9.2.100. [In Persian].

Basharat, M., & Bazzazian, S. (2015). Psychometri properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire in a sample of Iranian population. *Advances in Nursing & Midwifery*, 24 (84), 61-70. [In Persian].

Bazgirpour, Y., & Heidari, E. (2025). Structural Equation Modeling of Self-Regulated Learning Strategies and Problem-Solving with the Mediating Role of Metacognition among High School Students in Khorramabad. *Iranian Journal of Learning and Memory*, *8*(30), 30-49. [In Persian]. http//doi.org/10.22034/iepa.2026.562500.155

Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early education and development*, *29*(5), 780-796. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1404275

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Dang, T., Du, W., Niu, M., & Xu, Z. (2025). The effects of personality traits on learning engagement among college students: the mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, *15*,

1476437. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1476437

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Galve-González, C., Castro-Lopez, A., Cervero, A., & Bernardo, A. B. (2026). Overcoming barriers: the role of resilience as a mediating factor in academic engagement. *Studies in Higher Education*, 51(2), 241-256. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2463004

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, *23*(3), 141-149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141

Ilić, M., Rakočević, N., & Žuljević, D. (2025). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): The Evaluation of Structural and Convergent Validity on a Serbian Sample. *Psihološka istraživanja*, *28*(1), 83-105. https://doi.10.5937/psistra0-52047

Jadidi Mohammadabadi, A. and Ferdosi, A. (2025). Investigating the Causal Model of Emotion Regulation Strategies with Emotional Alexithymia and The Mediating Role of Perfectionism in Female Master's Students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, *1*(1), 9-26. doi: 10.30473/elc.2026.77206.1002. [In Persian]

Koyuncuoglu, Ö. (2021). An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students. International Journal of Research in Education and Science, 7(1), 125-143. https://doi.org/10.46328/ijres.1694

Moradi, F. (2025). The Relationship between Study Strategies and Students' Performance: The Mediating Role of Emotional Progress in Academic Achievement. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 564-583. [In Persian]. https://doi.org/10.52634/mier/2025/v15/i2/2764. [In Persian]

Pérez-Salas, C. P., Rodríguez Díaz, V., Fredricks, J., Wang, M.-T., Cumsille, P., & Zañartu, I. (2025). Psychometric properties and measurement invariance of the Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000935

Romo, J., Pérez, J. C., Cumsille, P., Hollenstein, T., Olaya-Torres, A., Rodríguez-Rivas, M. E., & Melero, J. (2025). Emotion regulation strategies and academic achievement among secondary and university students: A systematic review and meta-analysis. *Educational psychology review*, 37(3), 80.https://doi.org/10.1007/s10648-025-10054-y

Safari, O. (2026). study of social responsibility with happiness and psychological resilience of high school students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, *2*(1), 31-38. doi: 10.30473/elc.2026.77662.1010. [In Persian]

Solmaz Hashemi Khosroshahi, Mansoure Haj Hosseini, Fatemeh Saeidi, Seyyedeh Shaghayegh Hasanpour Darvishi, (2025). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Engagement, Academic Stress and Academic Performance, *Journal of Psychological Models and Methods*, 16(59), 15-28. [In Persian]. doi:10.71952/jpmm.2025.1192309

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics (Vol. 5): pearson Boston.

Vansoeterstede, A., Cappe, E., Ridremont, D., & Boujut, E. (2024). School burnout and schoolwork engagement profiles among French high school students: Associations with perceived academic stress and social support. Journal of Research on Adolescence, 34(3), 969-986. https://doi.org/10.1111/jora.12991

Vera-Sagredo, A., Sáez-Delgado, Y., Poblete-Valderrama, F., & Chiappe, A. (2025). Resilience and academic achievement: Key to inclusive and equitable education. A systematic review. *Revista Espacios*, *46*(5), 264-273. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p24

Wei, Z., Yang, T., Gu, X., Dong, J., & Hassan, N. C. (2025). Psychometric validation of Utrecht work engagement scale-student-9 in Chinese undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1486363. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1486363

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. Journal of educational psychology, 116(1), 48. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Yaghoubi, H., Vaghef, L., & Nellaee, P. (2019). The role of self-esteem and emotional intelligence in predicting the resilience of students with hearing impairment. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *6*(3), 162-172. [In Persian]. http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.3.15

Zhang, C., Mao, L., Li, N., & Gu, X. (2022).

Chinese EFL students' social-emotional competence, grit, and academic engagement. Frontiers in psychology, 13, 914759. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914759

Zheng, J., Lajoie, S., & Li, S. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *14*, 1137010. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137010

Zheng, X., Tian, X., Zhou, X., Huang, Y., & Xiao, W. (2024). Psychometric properties and measurement invariance of the Chinese version of the cognitive emotion regulation questionnaire-short in patients with cancer. *Psycho-Oncology*, *33*(7), e6373. https://doi.org/10.1002/pon.6373